

Menebröcker, Erika; Jordan, Anne-Katrin

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 444-453*



Quellenangabe/ Reference:

Menebröcker, Erika; Jordan, Anne-Katrin: Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 444-453* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119153 - DOI: 10.25656/01:11915

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119153>

<https://doi.org/10.25656/01:11915>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernutzig machen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA® Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaella Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Durch Musik zur Sprache – Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis

1 Eine Idee - zwei Forschungsprojekte

Sowohl im vorschulischen als auch schulischen Bereich muss immer wieder die erschreckende Feststellung gemacht werden, dass ein großer Teil der Kinder nicht über eine altersgemäße Sprachentwicklung verfügt. Was bedeutet es für die Schullaufbahn der Kinder, wenn sie so früh in ihren sprachlichen und kommunikativen Ausdrucksmöglichkeiten eingeschränkt sind? Haben sie überhaupt eine Chance, den Anforderungen der weiterführenden Schulen zu genügen? Auch in der Öffentlichkeit werden diese und ähnliche Fragen seit langem heftig diskutiert – eine zufriedenstellende Lösung wurde bisher jedoch noch nicht gefunden (Tüpker, 2009).

Ausgehend von dieser Problemstellung entwickelte Prof. Dr. Rosemarie Tüpker von der Universität Münster 2009 gemeinsam mit Barbara Keller und sechs weiteren MusiktherapeutInnen das Forschungsprojekt *DURCH MUSIK ZUR SPRACHE – ein Projekt zur Förderung der Sprachfähigkeit von Vorschulkindern*, das über einen Zeitraum von einem Jahr in neun Kindergärten erfolgreich erprobt wurde (vgl. Tüpker, 2009).

Die positiven Ergebnisse des Vorschulprojekts veranlassten die Verfasserinnen dieses Beitrags, in einem zweiten Forschungsprojekt das inhaltliche Konzept auf den Grundschulbereich zu übertragen. Im Rahmen eines schulischen Angebots erhielten folglich im Jahr 2011 38 Grundschulkinder eine einjährige Sprachförderung, welche sich primär auf die emotionalen und kommunikativen Aspekte einer gelungenen Sprachentwicklung konzentrierte und in Kleingruppen von sechs bis acht Kindern stattfand.

Beide Projekte wurden mit quantitativen und qualitativen Methoden evaluiert. Zur Beurteilung der sprachlichen und sozial-emotionalen Fähigkeiten wurden im Vorschulbereich der Sprachtest SET 5-10 und der Beobachtungsbogens „perik“ (Mayr & Ulich, 2009) eingesetzt. Im Grundschulprojekt wurden ebenfalls der Sprachtests SET 5-10 und der „Beobachtungsbogen zum sozial-emotionalen Entwicklungsstand und Sprechverhalten des Kindes“ (Menebröcker & Jordan, 2012) verwendet. Auffällig ist, dass beide Projekte ähnliche positive Veränderungen im sprachlichen und auch sozial-emotionalen Bereich aufzeigen konnten, wobei die Wirkung des Projekts am größten in den Bereichen Selbstbehauptung, Stressregulierung, Sprechfreude und Sprechsicherheit zu sein scheint¹.

¹ Die ausführlichen Ergebnisse der Evaluation können bei Keller (2013) und Menebröcker/Jordan (in Arbeit) nachgelesen werden.

2 Was ist das Besondere an der Projektidee?

DURCH MUSIK ZUR SPRACHE reagiert auf die eingangs skizzierte Problemlage, indem es nach den emotionalen und kommunikativen Aspekten einer gelungenen Sprachentwicklung fragt (Tüpker, 2009). Es knüpft an Untersuchungen von Pathe (2008) an, in denen die Autorin anhand der aktuellen wissenschaftlichen Literatur die Parallelen zwischen sprachlicher und musikalischer Entwicklung aufzeigt. Musiktherapeutische Erfahrungen legen ebenfalls nahe, dass der Weg über die Musik eine wesentliche Brückenfunktion zur Sprache haben kann (Tüpker, 2009).

Das Angebot versteht sich nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung gezielter pädagogischer Sprachförderungen, wobei musiktherapeutische und musikpädagogische Erfahrungen miteinander verbunden werden (Tüpker, 2009). Es ist gleichermaßen für deutschsprachig aufgewachsene Kinder wie für Kinder mit Migrationshintergrund geeignet. Mit Hilfe der Musik soll den Kindern Sprache als Ausdrucks- und Beziehungsmittel erfahrbar gemacht werden. Das gemeinsame Musizieren, insbesondere die musikalische Improvisation, regt die Kreativität und die Phantasie an und fördert die Fähigkeit, auf sich und andere zu hören und kann zu einer verbesserten Affektregulation führen. Es soll den Kindern ermöglicht werden, sich und das, was sie erleben, mitteilen zu können und auf Verständnis zu stoßen, von sich erzählen zu können und gehört zu werden.

3 Das methodische Vorgehen

3.1 Erfahrungen aus Musiktherapie und Musikpädagogik

Das methodische Vorgehen verbindet musiktherapeutische und musikpädagogische Erfahrungen: Aus der Musiktherapie wird die Erfahrung übernommen, dass die einzelnen Kinder und die Gruppe selbst um die entwicklungsfördernde Richtung des Geschehens „wissen“ und die Musiktherapeutin sich von diesem tendenziell unbewussten Wissen leiten lässt. Konkret heißt dies, dass zwar Spielideen und Rituale eingeführt werden, gleichzeitig aber darauf geachtet und auch gefragt wird, was die Kinder sich wünschen. Es gibt demzufolge kein festes Programm: Es wird vielmehr auf Wiederholung dessen gesetzt, woran die Kinder spontan „hängen bleiben“, da grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass dies das ist, was die Kinder gerade für ihre Entwicklung brauchen.

Aus der Musikpädagogik werden die Erfahrungen genutzt, welche musikalischen Spielformen in dem jeweiligen Alter angeboten werden können. Es werden allgemeine Regeln und Vereinbarungen getroffen, wie untereinander, aber auch mit den Instrumenten, umgegangen werden sollte. Rituale, die von der Therapeutin eingeführt werden oder in der Gruppe entstehen, geben dem Stundenablauf einen vorhersehbaren Rahmen und schaffen gerade für unsichere, gehemmte Kinder Sicherheit und Orientierung (vgl. Tüpker, 2009, S. 22-35).

3.2 Das Spiele-Repertoire

Das zur Verfügung stehende Spielerepertoire wurde in einer anderthalbjährigen Vorbereitungsphase von der Projektgruppe zusammengetragen und in einem Handbuch veröffentlicht (Tüpker, 2009). Es besteht aus Spielideen der Musiktherapie und Musikpädagogik, die einen Bezug zur Förderung der Sprachentwicklung haben. Ihnen können verschiedene psychologische entwicklungsfördernde Aspekte zugeordnet werden (vgl. Tüpker ebd., S. 54-124).

Alle Spielideen sind so offen konzipiert, dass sie von den Kindern verändert, erweitert oder nach den eigenen Bedürfnissen umgestaltet werden können. Der Phantasie sind dabei kaum Grenzen gesetzt und führt letztendlich dazu, dass jede Gruppe die Spiele auf ihre eigene, spezielle Art und Weise spielt. Ein Lieblingsspiel fast aller Kinder ist der „Kranke König“ (Spielidee nach Lilli Friedemann, 1983):

Ein Kind spielt den kranken König (oder die kranke Königin). Es sitzt mit einem Musikinstrument auf einem geschmückten Stuhl. Ein Diener (oder eine Dienerin) steht ihm „respektvoll“ zur Seite. In angemessenem Abstand sitzen die anderen Kinder, die „Heiler“, herbeigerufen aus der ganzen Welt. Der König klagt den Ärzten zunächst sein ganzes Leid, indem er ihnen etwas auf seinem Instrument vorspielt. Er darf nach Herzenslust jammern und klagen! Die Heiler suchen sich ein oder zwei Instrumente aus, von denen sie glauben, dass diese den König heilen können.

Nacheinander werden die Heiler nun zum König gerufen und versuchen ihr Glück. Der König antwortet dann auf das Spiel des Heilers mit seinem Instrument: Ist er weiterhin leidend, wird der nächste Arzt gerufen – tritt eine Heilung ein, dann hört man dieses ganz deutlich auch an seiner Spielweise und alle schließen sich seiner „Genesungsmusik“ an, um gemeinsam ein Freudenfest zu feiern!

Da die Kinder mitentscheiden können, welche Spiele in den Stunden wiederholt werden, begleitet der „Kranke König“ fast alle Gruppen durch mehrere Stunden. Die meisten Kinder genießen es offensichtlich, ausgiebig „krank“ zu sein und sich von allen umsorgen zu lassen. Die Kinder in der Rolle der Heiler fühlen sich in das Leiden anderer ein und erleben sowohl den Erfolg ihrer Empathie als auch die Vergeblichkeit. Aber auch die Rolle des Dieners als Vertreter des schwächelnden Königs ist sehr beliebt: Als Diener kann man die Ärzte herbeirufen und wieder wegschicken, Einfluss auf den König nehmen, den Ablauf des Spiels entscheidend mitbestimmen².

4 Die Umsetzung in der schulischen Praxis (Erika Menebröcker)

Als Musiktherapeutin und Lehrerin an einer niedersächsischen Grundschule arbeite ich seit mehr als 10 Jahren im Spannungsfeld von Therapie und Pädagogik. Schon seit längerem gilt meine besondere Aufmerksamkeit den sogenannten „stillen Kindern“:

² Die psychologische Bedeutsamkeit des Spiels wird im Fallbeispiel dieses Berichtes weiter vertieft.

Gemeint sind Kinder, die nur selten etwas von sich erzählen. Kinder, die sich nicht im Unterricht melden. Kinder, die auf die Schnelle nur selten die „richtigen“ Worte finden können. Kinder, denen es schwer fällt, zu anderen Kindern oder Erwachsenen Kontakt aufzunehmen. Wenn überhaupt, dann fallen sie erst auf den zweiten Blick auf, da sie im Prinzip weder ihre Lehrer noch ihre Mitschüler stören.

Alle diese Kinder sind zweifelsohne in ihren sprachlichen und kommunikativen Ausdrucksmöglichkeiten eingeschränkt. Es fällt ihnen schwer, sich selbst zu behaupten bzw. eigene Interessen und Bedürfnisse zu vertreten. Da das Pilotprojekt aus dem Vorschulbereich signifikante Verbesserungen im Bereich der „Selbstbehauptung“ aufzeigen konnte (vgl. Keller, 2013, S. 146), findet diese Zielgruppe eine ganz besondere Berücksichtigung im schulischen Konzept von DURCH MUSIK ZUR SPRACHE.

Wie auch beim Vorschulprojekt, findet die Förderung einmal wöchentlich in Kleingruppen von sechs bis acht Kindern statt.

4.1 Zur Auswahl der Kinder

Die allgemeinen schulischen Fähigkeiten der geförderten Kinder reichen von tendenziell lernschwach bis hin zu überdurchschnittlich begabt. Die Auswahl der Kinder erfolgt demzufolge unabhängig von ihrem grundsätzlichen Lernvermögen. Entscheidend ist vielmehr, ob bei den Kindern Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich und im sozial-emotionalen Verhalten von den Lehrerinnen beobachtet werden können.

Zur Veranschaulichung einige Beispiele:

Sven³ ist 8 Jahre alt und geht in die dritte Klasse. Er gehört zu den leistungsstärksten Kindern des Jahrgangs und ist sehr beliebt bei seinen Mitschülern. Dennoch ist Sven sehr schnell zu verunsichern: Einerseits kann ihn eine falsche Antwort, andererseits aber auch ein vergessenes Schulbrot schnell aus der Fassung und zum Weinen bringen. Er meldet sich zwar regelmäßig, gelegentlich findet er aber keine Worte – und beginnt dann ebenfalls zu weinen. Nach einem solchen Misserfolg bleibt sein Finger für den Rest des Tages unten....

Felix, ein eher durchschnittlicher Schüler und 10 Jahre alt, geht ebenfalls in die dritte Klasse. Er überlegt sich im Unterricht jede Antwort ganz genau, bevor er sich meldet. Felix hat große Angst davor, etwas Falsches zu sagen. Erhält er das Wort, so dauert es meist sehr lange, bis er zu sprechen beginnt. Ungeduldige Bemerkungen von Seiten der Mitschüler verunsichern ihn noch mehr. Manchmal gerät er beim Überlegen so sehr unter Stress, dass er rot anläuft und unruhig auf seinem Stuhl hin und her rutscht...

Ghariba, ein kurdisches Mädchen, 10 Jahre alt, geht in die dritte Klasse. In der zweiten Klasse musste sie oft von der Schule abgeholt werden, da sie unerklärliches Bauchweh bekam. Ghariba spricht nur sehr selten mit den Lehrerinnen und ihren Mitschülern,

³ Alle Kindernamen in diesem Beitrag wurden geändert.

meist beschränken sich ihre Reaktionen auf ein Nicken oder Kopfschütteln. In den Pausen spielt Ghariba fast immer nur mit ihren Cousinen. Trotz ihrer Schweigsamkeit ist sie auch bei den deutschen Mädchen sehr beliebt, sie würden gerne mit ihr spielen, Ghariba lässt sich aber nicht darauf ein...

Murat geht in die zweite Klasse. Er ist erst seit vier Jahren in Deutschland, versteht die deutsche Sprache gut, mag sie aber nicht gerne sprechen. Bei Gruppenarbeiten steht er häufig abseits, an Klassengesprächen beteiligt er sich nie. Auf dem Schulhof kommt es gelegentlich zu kleinen Rangeleien, da er sich schnell von anderen Kindern provoziert fühlt. Wenn er sich aufregt, vermischen sich kurdische und deutsche Wörter, was ihn regelrecht verzweifeln lässt. Sein aktiver deutscher Wortschatz reicht nicht aus, um Konflikte friedlich mit Worten klären zu können...

Keines der oben beschriebenen Kinder gilt offiziell als „therapiebedürftig“ – auch wenn es offensichtlich ist, dass sie dringend Unterstützung in ihrer Entwicklung benötigen. Genau hier setzt DURCH MUSIK ZUR SPRACHE an: Im Sinne der Prävention sollen die Kinder Hilfen erhalten, bevor sich soziale und emotionale Entwicklungsblockaden verfestigt haben.

4.2 Ein Fallbeispiel: Marvin

Marvin ist das älteste von vier Kindern. Zu Beginn der musiktherapeutischen Förderung ist er 10 Jahre alt. Obwohl er die dritte Klasse wiederholt, gehört er zu den leistungsschwächsten Schülern seines Jahrgangs.

Marvin arbeitet ausgesprochen langsam. Während seine Mitschüler am Arbeiten sind, sitzt er oftmals einfach nur da und schaut aus dem Fenster. Marvin meldet sich nicht im Unterricht, erzählt auch nichts im Gesprächskreis. Er vermeidet es, im Mittelpunkt zu stehen, in freien Phasen beschäftigt er sich meist allein. Zu den Jungen der Klasse hat Marvin kaum Kontakt, er mag sich an deren „wilden“ Spielen offensichtlich nicht beteiligen. In den Pausen spielt er meist mit den jüngeren Kindern, bevorzugt mit Mädchen. Er kümmert sich ausgesprochen fürsorglich um diejenigen Kinder, die sich auf dem Schulhof kleine Verletzungen zuziehen.

1.- 6. Woche

In der musiktherapeutischen Fördergruppe befinden sich drei Mädchen und vier Jungen des dritten Jahrgangs. Es erstaunt mich⁴ sehr, wie intensiv Marvin die Stunden von Beginn an für seine Bedürfnisse nutzt: Er trommelt teilweise so laut, dass sich andere Kinder die Ohren zuhalten müssen. In manchen Stunden trommelt er „wie im Rausch“, so wild, dass ihm hinterher die Hände wehtun. Trotzdem genießt er offensichtlich jede Minute.

⁴ Erika Menebröcker, Spielleiterin.

Ab der dritten Stunde sucht er sich meist einen Jungen, mit dem er sich dann „verbündet“ und gemeinsam „aufdreht“. Immer wieder wünscht Marvin sich ganz besonders laute, wilde Spiele.

Ich erkenne die Bedeutung des „Spielraumes“, den sich Marvin in den Stunden regelrecht „erobert“, und deute seine Aktivitäten als „verzweifelte Suche nach Selbstaussdruck und Selbstwirksamkeit“.

Bei den Gesprächsrunden zeigt sich Marvin ähnlich wie im Unterricht: Er mag nichts erzählen, äußert sich auch nicht zu den Erzählungen der anderen Kinder. Auf mich wirkt er dann abwesend, unbeteiligt. Sobald die Kinder jedoch nach ihren Wünschen für die Stunde gefragt werden, meldet sich Marvin sofort zu Wort...

7.- 10. Woche

Marvin ist nicht mehr ganz so aufgedreht, für einige Stunden gefällt ihm das „Dirigenspiel“⁵ am besten. Er nimmt bei diesem Spiel eine Rolle ein, die er sonst konsequent vermeidet: Er steht hier im Mittelpunkt, wird von den anderen Kinder angeschaut und bestimmt über den gemeinsamen Spielverlauf. Je häufiger Marvin sich in dieser Rolle probiert, umso besser scheint sie ihm zu gefallen. Immer länger werden die musikalischen Phasen, die er als „Bestimmer“ anleitet.

Als ich das Spiel vom „Kranken König“ (s. 3.2) einführe, engagiert sich Marvin nach allen Regeln der Kunst als „behandelnder Arzt“. Er gibt sich die allergrößte Mühe, den jeweiligen kranken König zu heilen. Die Rollen des Königs oder des Dieners zu übernehmen, lehnt er zunächst jedoch vehement ab.

Marvin beginnt mehr zu reden. Er berichtet immer noch nichts Persönliches, es macht ihm jedoch Spaß, für die Mädchen der Gruppe verbal den „Kasper“ zu spielen.

11.-15. Woche

Marvin möchte nun am liebsten jede Stunde der König sein und lässt sich ausgiebig Zeit beim „gesund werden“. Er genießt es sehr, umsorgt zu werden. Bei den „wilderer Spielen“ macht Marvin nach wie vor gerne mit, sie scheinen ihm aber nicht mehr so wichtig zu sein, da er sich in der Eingangsrunde immer wieder das Spiel vom „Kranken König“ wünscht.

16.-21. Woche

Marvin haben es jetzt Rollenspiele der verschiedensten Art angetan: Er genießt es z.B., der Diener des „Kranken Königs“ zu sein und die Ärzte zu befehligen. Die Rolle des „Kranken König“ möchte er nun aber nicht mehr übernehmen! Nachdem er längere Zeit das „passive Leiden“ und das „Umsorgt werden“ genossen hat, interessiert Marvin sich jetzt eher für die aktiveren Rollen mit deutlich mehr Sprechanteilen.

⁵ Alle Kinder wählen sich ein Instrument aus. Jeweils ein Kind übernimmt die Rolle des Dirigenten und darf für eine Weile über das Orchester bestimmen. Alle müssen den Anweisungen des Dirigenten folgen.

In den Gesprächsrunden zu Beginn der Stunden beginnt Marvin, sich kurz und knapp zum zurückliegenden Wochenende zu äußern.

Auch seine Klassenlehrerin berichtet in der 20. Woche, dass Marvin sich nun ab und zu im Unterricht melde. Gelegentlich schließe er sich sogar einer der Arbeitsgruppen an, verhalte sich dort aber weiterhin eher passiv.

22.-26. Woche

Marvins Verhalten in der Gruppe verändert sich sehr, als seine kleine Schwester geboren wird. Bei dem neuen Lieblingsspiel der Gruppe („Zwerge und Riese“⁶) werden seine regressiven Bedürfnisse deutlich: In mehreren Stunden bestimmt Marvin sich zum „Baby-Zwerg“ und verhält sich entsprechend „sprach- und hilflos“.

Wie schon beim Spiel des „Kranken Königs“ sucht und findet Marvin im Spiel die Zuwendung, die er so dringend benötigt: Seine „Zwergenfamilie“ umsorgt ihn wunschgemäß fürsorglich, dafür sorgen vor allem die drei Mädchen der Gruppe.

Ein weiteres Bedürfnis verlangt in diesen Stunden nach Ausdruck: Nach einigen „ruhigen“ Wochen möchte Marvin nun auch wieder die lauten Spiele der ersten Stunden spielen: Am liebsten würde er die ganze Stunde trommeln. Ich spüre die große Anspannung unter der Marvin steht und versuche, ihm den entsprechenden Raum zu geben.

27.-32. Woche

In den letzten Stunden möchten die Kinder vor allem offene Rollenspiele spielen, in denen sich jeder selbst eine Rolle aussuchen kann. Während bei den anderen Kindern Märchenfiguren sehr beliebt sind (z.B. Riese, Fee, Königin, Prinzessin), entscheidet Marvin sich weiterhin für Rollen mit regressiven Anteilen, z.B. Baby-Hund, Baby-Dino, Baby-Zwerg. Ich nehme jedoch eine Veränderung in seinem Spiel war: Nach und nach scheint Marvin (quasi in Identifikation mit seinen Figuren) innerlich zu wachsen, zu reifen. Seine Figuren verlassen langsam das Babyalter, ihre Redeanteile in den Rollenspielen nehmen zu: Nach einer kurzen Phase der „Sprachlosigkeit“ (22.-26. Woche) lässt Marvin seine Figuren nach und nach wieder „zur Sprache kommen“.

Reflexion

Marvin vermag schon in den ersten Stunden die Musik als alternatives Ausdrucksmedium zu nutzen. Die Intensität, mit der er trommelt, macht seine innere Anspannung

⁶ Grundidee des Spiels: In einem Wald lebt seit vielen Jahren ein Zwergenvolk. Die Zwerge lieben es, gemeinsam durch den Wald zu streifen und dabei Musik erklingen zu lassen. Zu ihrem großen Kummer hat sich nun jedoch ein großer Riese in ihrem Wald niedergelassen, der Riese mag weder Zwerge, noch Musik. Er möchte einfach nur seine Ruhe haben und schlafen. Die Zwerge trauen sich nicht mehr aus ihrem Haus heraus, zu groß ist ihre Angst vor dem Riesen. Andererseits möchten sie sich aber wieder frei in ihrem Wald bewegen. So überlegen sie gemeinsam: Wollen wir uns mit dem Riesen anfreunden? Oder soll der Riese mit viel Krach verjagt werden?

und seinen Wunsch nach Entlastung deutlich. Im Schutz der Gruppenaktivität bzw. des gleichzeitigen gemeinsamen Trommelns kann er seinen Bedürfnissen nachkommen, ohne sich exponieren zu müssen.

Deutlich wird Marvins Bedürfnis nach Bewegung und kreativem Ausdruck. Im Gegensatz zum Schulalltag, in dem er sich „möglichst unsichtbar“ macht und die „wilden“ Spiele der Jungen meidet (Eindruck der Lehrerin), zeigt er sich in der Fördergruppe durchaus an wilden Spielen interessiert und zunehmend kontaktfreudig⁷.

In der Kleingruppe probiert Marvin aus, wozu ihm im Klassenverband noch der Mut fehlt. Er übt Kontakt zu anderen Kindern herzustellen, im Mittelpunkt zu stehen (Kranker König, Dirigentenspiel), eine führende Rolle zu übernehmen (Dirigentenspiel), seine Position zu behaupten (Äußerung von Wünschen).

Im Spiel „Der Kranke König“ wird Marvins Bedürftigkeit besonders deutlich. Als ältestes von vier Kindern ist Marvin vermutlich gewohnt, eigene Bedürfnisse zugunsten seiner Geschwister zurückzustellen. Seine Rolle ist es, für andere da zu sein, für sie zu sorgen. Diese Rolle führt er in der Schule fort, indem er sich fürsorglich um die Erstklässler kümmert. So liegt es nahe, dass er sich beim Spiel „Der Kranke König“ auch zunächst die Rolle eines Arztes aussucht. Im Laufe einer Entwicklung, in der Marvin zunehmend in Kontakt mit seinen eigenen Bedürfnissen kommt und diese nach Ausdruck drängen, verlässt er seine gewohnte Rolle, um sich als „Kranker König“ ausgiebig umsorgen zu lassen, bis er dann selbstbewusst genug ist, um auch als „Diener des Königs“ den Ablauf des Spiels zu organisieren.

Seine Entwicklung gerät ins Stocken, als ein weiteres Geschwisterkind geboren wird. Regressive Bedürfnisse stehen im Vordergrund, Marvin ist innerlich sehr mit der neuen familiären Situation beschäftigt. Im Gegensatz zu früher verliert er sich jedoch nicht im inneren Rückzug, sondern nutzt die Gruppe, um seiner inneren Anspannung Ausdruck zu verleihen (lautstarkes Trommeln) und sich emotional (als „Baby-Zwerg“) umsorgen zu lassen. Die Aktivitäten in der Gruppe helfen Marvin letztendlich dabei, seinen inneren Konflikt zu bewältigen.

4.3 Fazit

Im vorliegenden Beitrag konnte gezeigt werden, dass sich das Schulprojekt ebenso wie das Vorschulprojekt positiv auf die sozial-emotionale Entwicklung und die Sprachfähigkeit von Kindern auswirkt.

Das Medium Musik in seiner Brückenfunktion erreicht die Kinder auf einer emotionalen Ebene und ermöglicht Erfahrungen, die eine ins Stocken geratene Entwicklung

⁷ Diese Diskrepanz scheint ein grundsätzliches Dilemma vieler „stiller Kinder“ zu sein: Während sie von ihren Eltern als grundsätzlich „temperamentvoll und/oder rededfreudig“ beschrieben werden, zeigen sie sich in der Schule „schüchtern und schweigsam“. (Anmerkung Menebröcker)

wieder ins Fließen bringt. Die Kinder machen Interaktionserfahrungen, die sie in ihrer Identität wachsen lassen und zu mehr Selbstbewusstsein führen.

Dies wurde zu einem durch eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse und zum anderen durch die Darstellung eines Fallbeispiels erläutert.

Wünschenswert wäre es nun, neben den kurzfristig gezeigten Effekten auch zu überprüfen, ob es langfristige Effekte gibt und demnach auch eine nachhaltige Entwicklung gewährleistet ist.

5 Ausblick

Nach der positiven Evaluation des Projekts stellt sich nun die Frage, wie das Konzept seine umfassendere Verbreitung finden kann. Hierfür bedarf es vor allem einer weit größeren Anzahl qualifizierter „SpielleiterInnen“.

Durch die Vernetzung verschiedener Institutionen aus Bildung und Wissenschaft haben sich seit der Projektentwicklung im Jahr 2007 erfreulicherweise bereits vielfältige Verbreitungsansätze ergeben:

- Das Projekt konnte an der Schule, an der die Erprobung stattfand, nahtlos fortgesetzt werden, da es die Anerkennung durch die niedersächsische Schulbehörde fand. Bis auf weiteres werden für die Umsetzung zwei zusätzliche Stunden im Rahmen sonderpädagogischer Fördermaßnahmen zur Verfügung gestellt. Die Anerkennung an weiteren Schulen ist wünschenswert.
- Seit dem Schuljahr 2013/14 findet eine Erprobung auch im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung an einer Grundschule statt. Mit ersten Ergebnissen kann Ende 2014 gerechnet werden.
- Seit dem Frühjahr 2013 wird an der Universität Münster unter Leitung von Prof. Dr. Rosemarie Tüpker eine berufsbegleitende Weiterbildung in diesem besonderen Sprachförderkonzept angeboten (<http://www.weiterbildung.uni-muenster.de>). Weitere Fortbildungsmöglichkeiten werden auf der Homepage des Bremer Instituts für Musiktherapie (BIM) veröffentlicht (www.musik-bim.de).

Abschließend lässt sich feststellen, dass das Konzept DURCH MUSIK ZUR SPRACHE in therapeutischen und pädagogischen Fachkreisen auf sehr großes Interesse gestoßen ist. Es bestätigt das Projektteam in seiner Grundannahme, dass emotionale und kommunikative Aspekte bei der Sprachförderung verstärkt Berücksichtigung finden sollten und lässt darauf hoffen, dass immer mehr qualifizierte TherapeutInnen und PädagogInnen das Konzept als Multiplikatoren in weitere Grundschulen, Kindertagesstätten oder pädagogische Einrichtungen weitertragen werden.

Zusammenfassung für die Praxis

Vorgestellt wird das musiktherapeutische Sprachförderkonzept DURCH MUSIK ZUR SPRACHE, das in einem Pilotprojekt im Vorschulbereich (Tüpker, 2009; Keller, 2013) und einem Folgeprojekt im Grundschulbereich (Menebröcker & Jordan, 2013) erprobt und evaluiert wurde.

Zielgruppe der Förderung sind Kinder im Alter von 4-10 Jahren, deren altersgemäße Sprachentwicklung verzögert ist. Das Konzept ist gleichermaßen für deutschsprachig aufgewachsene Kinder wie für Kinder mit Migrationshintergrund geeignet. Das Besondere ist, dass sich die Förderung auf die emotionalen und kommunikativen Aspekte einer gelungenen Sprachentwicklung konzentriert. Das gemeinsame Musizieren, phantasievolle Spielideen und eine Verbindung pädagogischer und therapeutischer Methoden sollen den Kindern ermöglichen, Sprache als Mittel des eigenen Ausdrucks und als erweiternde Kommunikation mit anderen zu erfahren.

In dem Beitrag gehen die Autorinnen insbesondere auf das schulische Projekt ein, da es von ihnen konzipiert und durchgeführt wurde. Es wird aufgezeigt, für welche Kinder eine Förderung nach dem Konzept DURCH MUSIK ZUR SPRACHE besonders geeignet erscheint. Ein Fallbeispiel verdeutlicht die Brückenfunktion des Mediums Musik und zeigt exemplarisch auf, wie die musiktherapeutische Förderung nicht nur die Sprachkompetenz und die Sprachfähigkeit, sondern auch das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl verbessert.

Literatur

- Keller, Barbara (2014): *Zur Sprache kommen – Konzeptualisierung und Evaluierung eines musiktherapeutischen Förderangebotes*. Norderstedt: Books on Demand.
- Mayr, Toni & Ulich, Michaela (2006): *perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Beobachtungsbogen*. Freiburg: Herder.
- Menebröcker, Erika & Jordan, Anne-Katrin (2011): Beobachtungsbogen zum sozial-emotionalen Entwicklungsstand und Sprechverhalten des Kindes. Online-Veröffentlichung, verfügbar unter <http://www.uni-muenster.de/Musiktherapie/Literaturdienst/bestellservice.html>.
- Pathe, Regina (2009): *Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens*. Regensburg: Conbrio.
- Tüpker, Rosemarie/Hippel, Natalie/Laabs, Friedemann (Hg.)(2005): *Musiktherapie in der Schule*. Wiesbaden: Reichert.
- Tüpker, Rosemarie (2009): *Durch Musik zur Sprache. Handbuch*. Norderstedt: Books on Demand.